

Pensar la educación desde la experiencia

Fernando Bárcena Orbe¹, Jorge Larrosa Bondía² & Joan-Carles Mèlich Sangrà³

El propósito de este texto es situar diferentes dimensiones de lo pedagógico - y del pensamiento sobre la educación- en lugares distintos a los dominantes. En escenarios muy cercanos al cuerpo, entendido como acontecimiento de la existencia, como escenario de lucha, resistencia, y también como finitud. Se trata, por tanto, de apuntar a un pensamiento (no metafísico) de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia y la incertidumbre. Nuestra aspiración es pensar la educación desde una noción no arrogante de experiencia, pero marcando diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecno-científica (las definiciones intencionales de la educación); con respecto a una idea de la educación como algo que tiene que ver con un vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia (el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas); con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto.

La experiencia es el lugar donde tocamos los límites
de nuestro lenguaje.

Giorgio Agamben, Infancia e historia

Apertura

En su constitución teórica típicamente moderna el saber pedagógico que trata de fundar las prácticas educativas tiene clara su apuesta – la claridad cognitiva, que es expresión de un orden emanado de una razón legislativa – y ha consumado sus propias renuncias: eliminar la incertidumbre usurpando a la experiencia de la educación su carácter hermenéutico. Allí donde se presenta un “contexto hermenéutico” surgen problemas de significación y sentido. La incertidumbre provoca irritación, pues en lo ambivalente el sujeto tiene que leer las situaciones interpretándolas, tiene que elegir y decidirse. Y hay que

1 Universidad Complutense de Madrid

2 Universidad de Barcelona

3 Universidad Autónoma de Barcelona

elegir, pues allí donde no hay posibilidad de elegir todo es posible y, si “todo es posible”, se sientan las bases para una práctica de corte totalitario.

Desde una tradición de pensamiento que proviene de Platón y pasa por Descartes, Locke y Kant, el horror a la incertidumbre significó varias cosas, según el ámbito donde se aplicase. En política, significó la expulsión de los extraños y la legalización de lo sancionado como excepción, donde lo excepcional deviene regla de lo cotidiano (Agamben, 2004, 11). En el ámbito intelectual significó la deslegitimación de los fundamentos del conocimiento filosóficamente incontrolables (los que provienen de la experiencia). En todo este proceso es el experto quien sabe y quien decide. Pero esta tradición de la filosofía fundacional tiene su efecto implacable en el orden del pensamiento, pues un pensamiento correcto es el que busca lo que hay tras las meras apariencias. Y esto no significa otra cosa que declarar una guerra legal – y racionalmente legitimada – a lo que no es sino mera apariencia. El resultado de todo ello es el monumental olvido de que también entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia.

Un discurso de la experiencia en educación es hoy, sin embargo, empresa difícil. La práctica de la educación, tal y como es pensada por algunos de sus defensores en Teoría de la Educación, sirve para reforzar una mentalidad clasificatoria:

La práctica típicamente moderna, la sustancia de la política moderna, del intelecto moderno, de la vida moderna, es el esfuerzo por exterminar la ambivalencia: un esfuerzo por definir precisamente (Bauman, 2005, 27).

Una mentalidad cuyas palabras fetiche enuncian el diseño, la manipulación, la ingeniería, la regla, la clasificación, el orden y la jerarquía. Una mentalidad cuyo proyecto es la larga historia de múltiples diseños de lo real, los cuales buscan imponer nuevos y sucesivos “nuevos órdenes” de los que, evidentemente, siempre serán expulsados muchos de los que no encajan dentro del sistema previsto. Desde esta mentalidad, la única crítica legítima, pedagógicamente hablando, sería la que termina objetivándose en un “proyecto”.

Lo que pretendemos en este texto es tratar de situar distintas dimensiones de lo pedagógico, y del pensamiento sobre o para la educación, en lugares distintos a los dominantes. En lugares muy cercanos al cuerpo – entendido como lugar de la experiencia –, como

escenario de lucha y de resistencia, y también como finitud, como nacimiento, como muerte, como atención o placer, como expresión y como fatiga. Pero se trata, también, de apuntar a un pensamiento no metafísico de la educación que enfrente la singularidad, la contingencia, la falta de sentido, la ambivalencia y la incertidumbre. Y todo ello para marcar diferencias con respecto a los lenguajes impersonales de la racionalidad tecnocientífica que se han instalado en lo pedagógico. De marcar diferencias con respecto a las definiciones intencionales de la educación, respecto a la idea de la educación como algo que tiene que ver con ese vocabulario ideado para neutralizar la ambivalencia – el lenguaje de los objetivos, las planificaciones y las estrategias, el de los proyectos, los programas y las acciones controladas –, marcar diferencias, en fin, con respecto a esa manera de entender la educación que tiene su criterio fundamental en la eficacia y cuya figura emblemática es la del experto.

Hemos dividido este texto en tres partes. La primera, que escribió Fernando Bárcena, plantea las dificultades de un regreso a la experiencia en educación bajo el signo de los discursos pedagógicos dominantes en Teoría de la Educación. Para ello, tratamos de poner en relación la educación con una triple experiencia original de lo pedagógico – la del viaje, la de la salida al exterior y la del comienzo – en un intento de pensar la educación como acontecimiento. La segunda parte, que escribió Jorge Larrosa, intenta poner en contraste una manera impersonal de pensar y decir la educación con un lenguaje que sería algo así como una forma de pensar y expresar la educación que no pretende adoptar el punto de vista de ningún lugar, sino que es consciente de que se habla y se piensa siempre desde una condición subjetiva y personal. Aquí, la experiencia exige un lenguaje atravesado de pasión que enuncia la singularidad de lo singular; un lenguaje para la conversación más que para el debate, la discusión o el diálogo, entendidas como formas de comunicación obligatorias. La tercera parte, que escribió Joan-Carles Mèlich, presenta las líneas generales de una pedagogía de la finitud, y especialmente trata de poner de manifiesto la ineludible situacionalidad y relacionalidad de los seres humanos en sus mundos. A partir de aquí, se plantea la dimensión ética de la acción educativa. Se trata, en suma, de apuntar a un pensamiento de la educación desde un lenguaje de la experiencia que es profundamente ético, aunque no se derive de una ética del deber ni de una ética ligada a la legislación obligatoria de la razón.

El lector va a notar enseguida que el texto está escrito – en realidad hablado – en primera persona. Cada uno de nosotros ha tratado de escribir como quien habla a alguien que conoce y está mirando cara a cara, hablando con una cierta intimidad y desde una cierta cercanía que no anula las diferencias intelectuales ni la importancia de los argumentos desplegados.

en una dirección correcta, previamente definida, para convertirse en el acontecimiento de una mirada compartida.

La novedad que introduce la dimensión poética en la educación es sólo pensable como aquello que no tiene cualidades definidas y delimitables, y por eso introduce una relación de infinita extrañeza, la misma que se experimenta ante lo que no se puede dominar, algo que se resiste a la clasificación y la catalogación, porque no se deja fijar. Lo nuevo sólo existe en la mudanza y en el devenir, y por eso expresa la posibilidad del inicio como diferenciación. Lo nuevo es, pues, del orden del acontecimiento, que rompe la lógica encadenada de los hechos y las relaciones causales o establecidas como inamovibles. Como en otros ámbitos, una de las tareas centrales de lo poético en la educación es la de favorecer la alteración del orden de las cosas. No se trata sólo de que a través de la educación hagamos lo posible para atenernos a las grandes palabras -como "humanidad", "bondad", "tolerancia"-, vocablos cada vez más elusivos, sino de lanzarse en las mutaciones decisivas de una pluralidad aceptada como tal.

2. La educación y el arte de la conversación

La sección universitaria del así llamado "espacio educativo europeo" (inseparable de un espacio universitario casi totalmente mundializado) se está configurando como una enorme red de comunicación entre investigadores, expertos, profesionales, especialistas, estudiantes y profesores. Constantemente se constituyen grupos de trabajo, redes temáticas, núcleos nacionales e internacionales de investigación y de docencia. La información circula, las personas viajan, el dinero abunda, las publicaciones se multiplican. Proliferan los encuentros de todo tipo y, con ellos, las oportunidades para el intercambio, para la discusión, para el debate, para el diálogo. Por todas partes se fomenta la comunicación. Las actividades universitarias de producción y de transmisión de conocimiento se planifican, se homologan y se coordinan masivamente. Y todos los días se nos invita a hablar y a escuchar, a leer y a escribir, a participar activamente en esa gigantesca maquinaria de fabricación y de circulación de informes, de proyectos, de textos. La pregunta es: ¿en qué lengua? Y también: ¿puede ser esa lengua *nuestra* lengua?

Al preguntar *¿en qué lengua?* no me refiero al español, al francés, al inglés o al esperanto. Con esa pregunta sólo trato de llamar tu atención sobre la importancia del lenguaje y apelar a tu capacidad para distinguir las distintas lenguas que pueden existir en una lengua, en cualquier lengua. Te recuerdo, entonces, lo que seguramente ya sabes, eso que, si no lo sabes, aunque sea oscuramente, difícilmente te podré explicar: que el lenguaje no es sólo algo que tenemos sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma

y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos. Y ahí el problema no es sólo qué es lo que decimos y qué es lo que podemos decir, sino también, y sobre todo, *cómo lo decimos*: el modo como distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros.

Yo he aprendido eso de algunos amigos especialmente sensibles a lo que podríamos *llamar la forma de la verdad*. Ellos me han enseñado a leer atendiendo no tanto al contenido doctrinario de los distintos filósofos y de las distintas filosofías como a sus opciones formales. Y a ver en esas opciones profundas consecuencias éticas y políticas. Podría hablarte de Platón, de su opción por el diálogo o de su crítica a la escritura, de Montaigne y de la invención del ensayo, de Nietzsche y de su oposición a las formas dogmáticas, periodísticas y profesoriales de la filosofía, de Kierkegaard respondiendo al pensar sistemático de Hegel, de Foucault y de su concepción de la crítica como un trabajo permanente de desujección de la red que tejen la verdad y el poder, tanto por el lado de la verdad del poder como por el lado del poder de la verdad. Pero no quiero darte bibliografía (nada sería más imbécil que decirte lo que *deberías* leer) ni mucho menos colocar mis palabras bajo alguna autoridad. Lo único que pretendo es contarte que, a mí, todos ellos me han enseñado muchas cosas y muy importantes, pero que me han enseñado, sobre todo, a afinar el oído. Algo que me han enseñado también varios poetas y algunos narradores. Y muchas personas de mi mismo oficio para las cuales el hablar y el escuchar, el leer y el escribir, no es una herramienta que se domina con mayor o menor habilidad sino un problema en el que se juegan cosas mucho más graves que la eficacia de la comunicación.

Desde ahí, lo único que intento es decirte que al preguntar por la lengua en la que se constituye esa gigantesca red de comunicación en la que, según dicen, todos deberíamos participar, te estoy invitando a que pongas en juego tu propio oído lingüístico, tu propia sensibilidad al modo como algunas formas de escribir y de leer, de hablar y de escuchar, extienden la sumisión, el conformismo, la estupidez, la arrogancia y la brutalidad.

Por otra parte, al preguntar *si esa lengua puede ser la nuestra* no estoy hablando de mi lengua ni de la tuya, ni tampoco de alguna lengua que podría ser común para ti y para mí. Yo no sé quién eres, ni mucho menos cuál es tu lengua. En lo que respecta a la mía, lo único que sé es que la estoy buscando cada vez que hablo o que escribo o que escucho o que leo y que, en cualquier caso, nunca seré yo quien la encuentre. Además, he aprendido a desconfiar de cualquier “nosotros” enunciado con la pretensión de incluirme en cualquier identidad posicional de tipo nosotros los profesores, nosotras las mujeres,

nosotros los filósofos, nosotros los europeos, nosotros los intelectuales, nosotros los críticos, nosotros los jóvenes, nosotros los que tenemos algo en común. Cuando oigo alguno de esos “nosotros”, me dan ganas de levantar la mano y de decir que yo no tengo nada que ver con eso.

Lo que quiero decirte es que, cuando leo lo que circula por esas redes de comunicación u oigo lo que se dice en esos encuentros de especialistas, la mayoría de las veces tengo la impresión de que ahí funciona una especie de *lengua de nadie*, una lengua neutra y neutralizada de la que se ha borrado cualquier marca subjetiva. Entonces, lo que me pasa es que me dan ganas de levantar la mano y de preguntar *¿hay alguien ahí?* Además, siento también que esa lengua no se dirige a nadie, que construye un lector o un oyente totalmente abstracto e impersonal. Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar *entre* tú y yo, porque no puede estar *entre nosotros*.

No hay políticas de la verdad que no sean, al mismo tiempo, políticas de la lengua. Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.

Pero si una lengua es un dispositivo de acogida y de pertenencia, también es un dispositivo de rechazo y de exclusión: de aquellos que no la dominan, que no la aceptan, que no se sienten a gusto en ella, que no la usan, que no se someten a sus reglas, que no obedecen sus imperativos.

Detengámonos un momento en el ocultamiento sistemático de esas políticas de la lengua que son constitutivas de todas las políticas de la verdad. Habrás notado que, en la Universidad, sobre todo en aquellos niveles en que los estudiantes se inician en la investigación y/o en la producción de conocimiento, es decir, en la fabricación de textos legítimos, se problematiza intensamente el método, pero no la lectura ni la escritura. Y tal vez para ti, como para mí, los mayores quebraderos de cabeza estén relacionados

justamente con la lectura y con la escritura. Lo que de verdad nos preocupa es qué y cómo leer y qué y cómo escribir. Sabemos que es por ahí por donde pasan las opciones más importantes. Pero de eso nadie habla. Como si se diera por supuesto que, llegados a ese nivel, todo el mundo ya supiera leer y escribir y que, si no sabe, lo único que hay que hacer es mejorar las competencias instrumentales de expresión y de comprensión. Como si leer no fuera otra cosa que capturar la información (ideas, datos, noticias, etc.) contenida en un texto y como si escribir no fuera otra cosa que poner sobre el papel lo que uno ya sabe, la información o el conocimiento que uno ha obtenido antes y en otro lugar que en la escritura. Sin embargo, el que la lectura y la escritura no se problematicen explícitamente, el hecho de que, al menos aparentemente, ni la lectura ni la escritura sean un problema, no significa que no sean el lugar de potentísimos mecanismos de control. Si no fuera por esos mecanismos sería imposible la imposición generalizada y la posterior naturalización de esa lengua de nadie.

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva.

El primer lenguaje es el de los *científicos*, los que se sitúan en el campo educativo desde la legitimidad de la ciencia y de la planificación técnica, los que usan ese vocabulario de la eficacia, de la evaluación, de la calidad, de los resultados, de los objetivos; el lenguaje de los didactas, los psicopedagogos, los tecnólogos, los que construyen su legitimidad a partir de su cualidad de expertos; el lenguaje de los que saben, de los que se sitúan en posiciones de poder a través de posiciones de saber.

El segundo lenguaje es el de los *críticos*, los que se sitúan en el campo desde la legitimidad de la crítica, los que usan ese vocabulario de la reflexión sobre la práctica o en la práctica; el lenguaje de los que consideran la educación como una praxis política encaminada a la realización de ciertos ideales como la libertad, la igualdad o la ciudadanía, y de los que critican la educación en tanto que produce sumisión y desigualdad, en tanto que destruye los vínculos sociales; el lenguaje de los que se sitúan en posiciones de poder a través de convertirse en portavoces de esos ideales constantemente desmentidos, una y otra vez desengañados.

Entre esas dos lenguas se configuran todas las *doxas* que constituyen el sentido común pedagógico. Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es: esa lengua en la que parece que es la realidad la que habla... aunque

ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los fabricantes, los dueños y los vendedores de realidad. Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser: esa lengua de las posibilidades, de las finalidades, de las intenciones, de los ideales, de las esperanzas... aunque ya sabemos que se trata de la lengua que hablan los que producen y venden ideales, los propietarios del futuro. El lenguaje de la realidad y el lenguaje del futuro. O, dicho de otro modo, el lenguaje de los que hablan en nombre de la realidad y de los que hablan en nombre del futuro. Y, entre la realidad y el futuro, la práctica como punto de paso obligatorio entre lo que es y lo que debería ser. Puesto que la educación, según dicen, debe partir de la realidad, el campo pedagógico es un gigantesco dispositivo de producción de realidad, de *una cierta realidad*. Como la educación, según dicen, debe transformar lo que hay a través de su propia transformación, el campo pedagógico fabrica incansablemente proyectos para la práctica, para *una cierta práctica*. Nuestra lengua, nos dicen, tiene que ser a la vez realista, práctica y progresista. Si hablamos alguna variante de ese lenguaje que elabora constantemente proyectos para la acción trazando puentes entre hechos (verdaderos) sobre lo que es y (buenas) intenciones sobre lo que debería ser tendremos un lugar seguro y asegurado en el campo. Pero ese lenguaje nos parece vacío y se nos está haciendo impronunciable.

Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente. Me refiero a esa sensación de que tanto los técnicos como los críticos ya han dicho lo que tenían que decir y ya han pensado lo que tenían que pensar. Podría decirse que tanto sus vocabularios como sus gramáticas están ya constituidos y fijados aunque, obviamente, aún sigan siendo capaces de enunciados distintos y de ideas novedosas. Una gramática es una serie finita de reglas de producción de enunciados susceptible de una productividad infinita. Y cuando una gramática está ya constituida, cualquier cosa que se produzca en su interior da una sensación de "ya dicho", de "ya pensado", una sensación de que pisamos terreno conocido, de que podemos seguir hablando o pensando en su interior sin esfuerzo, sin dificultades, sin sobresaltos, sin sorpresas, casi sin darnos cuenta.

Cuando digo que ese lenguaje se está haciendo impronunciable, me refiero, por ejemplo, a su carácter totalitario, al modo como convierte en obligatorias tanto *una cierta forma* de la realidad (junto con *la forma* de la verdad que es su correlato) como *una cierta forma* de la acción humana. También a su arrogancia, al modo como convierte en legítima una cierta posición enunciativa en la que siempre se habla desde arriba (o desde ningún lugar, que para el caso es lo mismo) y en la que el sujeto de la enunciación se constituye

en la pretensión de definir el mundo y de transformarlo. Por último, a esa sensación de que se trata de un lenguaje de aspirantes, si no a filósofo-rey, al menos a alguna de sus versiones degradadas: intelectual universal, conciencia crítica, portavoz autorizado o, simplemente, funcionario o burócrata con inclinaciones político-administrativas.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la realidad. Primero la inventaréis, luego la impondréis, y finalmente os podréis apoyar en ella. Entonces, la realidad, con toda su fuerza, su prestigio, su solidez y su autoridad, estará de vuestro lado. Pero a nosotros esa realidad nos produce una extraña sensación de irrealidad. Como si no tuviera densidad, cuerpo, como si al presentarse como una realidad abstracta, transparente y bien ordenada, nos apartara de la experiencia que es siempre situada, concreta, confusa, singular. Como si sospechásemos que esa manera de ver, de comprender o de objetivar lo que hay tuviera su propia ceguera constitutiva, nos impidiera ver y oír, nos hiciera sordos, nos convirtiera en incapaces de tocar el mundo de otra forma que no sea haciéndole violencia. Además, no está claro que lo que hay sea lo que nos dicen que hay. Ya no confiamos en los que nos dicen qué es lo real y cómo es el mundo. Ya no nos fiamos de los que pretenden hablar desde ningún lugar, de los que sólo pueden hablar en general, sin ser ellos mismos los que hablan. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, tendréis una relación activa con el mundo o, lo que es lo mismo, una relación con el futuro. Pero nosotros tenemos problemas con *esa forma* de entender la acción y, sobre todo, con ese futuro. En primer lugar, porque tenemos la sensación de que el modo en que se diseña ese futuro forma parte de las convenciones del presente, de que ese lenguaje de las alternativas se ajusta demasiado bien al lenguaje de la planificación, que es un lenguaje de estado, y al lenguaje de la innovación, que es un lenguaje de mercado. Además, sabemos, quizá confusamente, que no podemos fiarnos de los que inmediatamente saben qué es lo que hay que hacer para que las cosas sean de otra manera, y mucho menos de los que dicen, sin avergonzarse, qué es lo que los demás deberían hacer. A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua en la que enunciar nuestros poderes o nuestras impotencias, o en la que dar forma a nuestra buena voluntad, o en la que tranquilizar nuestra buena conciencia, sino una lengua que nos permita compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer? o las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, hablaréis desde la autoridad del saber, seréis inteligentes. Pero nosotros tenemos problemas con ese saber y con *esa* inteligencia y sentimos,

quizá oscuramente, que no son de fiar. Frente a los que hablan movilizando saberes, parecemos sin duda más tontos, más ignorantes. Nuestra lengua es más insegura, más balbuceante. No leemos lo que todo el mundo lee, o lo que todo el mundo simula que ha leído. No queremos escribir como todo el mundo escribe. Muchas de las palabras sagradas de la tribu nos parecen banales, vacías y, por tanto, impronunciables. Cada vez borramos más palabras de nuestro vocabulario, como si ya no pudiéramos usarlas. A veces usamos palabras extrañas. No queremos que se nos entienda de inmediato. Y sólo somos capaces de escuchar a aquellos a los que no entendemos, a aquellos de los que no sabemos inmediatamente qué es lo que dicen y qué es lo que quieren decir.

Si habláis ese lenguaje, nos dicen, seréis comprendidos por todos, tendréis un lugar en esa especie de comunidad universal de habla en la que las palabras y las ideas circulan legítimamente y sin problemas. Pero nosotros tenemos problemas con *esa* comprensión y, sobre todo, con ese todos. No queremos que se nos comprenda, sino que se nos escuche, y somos capaces de ofrecer, a cambio, nuestra capacidad para escuchar lo que quizá no comprendemos. Además, no queremos hablar para todos, porque sabemos que ese todos es, en realidad, nadie. No nos fiamos de esa lengua de-subjetivada que no tiene a nadie dentro, de esa lengua de nadie, de esa lengua que hablan los que no tienen lengua. No queremos esa lengua de-subjetivante que no se dirige a nadie, que parece que sólo habla para sí misma. Sabemos que hablar y escribir, escuchar y leer, sólo son posibles por uno mismo, con otros pero por uno mismo, en primera persona, en nombre propio; que siempre es alguien el que habla, el que escucha, el que lee y escribe, el que piensa. Además, si es verdad que se puede debatir o dialogar con cualquiera, si es verdad, incluso, que se puede argumentar con cualquiera, sólo a cada uno concierne con quién quiere hablar y con quién puede pensar.

Si uso el “nosotros” para decir que tenemos problemas con *esa* realidad, con *esa* forma de la acción, o con ese saber es, de nuevo, porque quiero apelar a esa sensación de que, en ese lenguaje, se produce una realidad de nadie, una acción de nadie y un saber de nadie. Ahí, en ese lenguaje, no hay nadie dentro de la realidad, ni dentro de la acción, ni dentro del saber. Por eso ni la realidad, ni la acción ni el saber pueden estar entre nosotros. Ese “nosotros” no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el que podamos hablarnos. Un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la

que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas.

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. Necesitamos una lengua para la conversación como un modo de resistir al allanamiento del lenguaje producido por *esa* lengua neutra en la que se articulan los discursos científico-técnicos, por *esa* lengua moralizante en la que se articulan los discursos críticos, y, sobre todo, por *esa* lengua sin nadie dentro y sin nada dentro que pretende no ser otra cosa que un instrumento de comunicación. Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros.

Si uso la palabra “conversación” para decirte, otra vez, que quiero hablar contigo, es porque esa palabra sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. Lo que quiero decirte entonces, en primer lugar, es que necesitamos buscar una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos del mismo tamaño, a la misma altura.

Lo que quiero decirte, en segundo lugar, es que necesitamos una lengua que no sea sólo inteligible. Fijate que cuando en filosofía, y no sólo en filosofía, se trata de dar cuenta del carácter sensible de la lengua, cuando se trata de considerar la lengua desde su relación con el cuerpo y con la subjetividad, frecuentemente se apela a nociones que tienen que ver con la oralidad, con la boca y con la lengua, con el oído y con la oreja, con la voz. Y ahí no se trata de la diferencia entre habla y escritura, sino de la diferencia entre distintas experiencias de la lengua incluyendo el leer y el escribir. La oralidad a la que me refiero no se opone a la escritura sino que atraviesa todo el lenguaje, como si la escritura tuviera su propia oralidad, como si pudieran trazarse diferencias entre tipos de escritura según sus distintas formas de oralidad. La voz es la marca de la subjetividad en la experiencia del lenguaje, también en la experiencia de la lectura y de la escritura. En la voz, lo que está en juego es el sujeto que habla y que escucha, que lee y que escribe. A partir de aquí se podría establecer un contraste entre una lengua con voz, con tono, con ritmo, con cuerpo, con subjetividad, una lengua para la conversación... y una lengua sin voz,

afónica, átona o monótona, arrítmica, una lengua de los que no tienen lengua, una lengua de nadie y para nadie que sería, quizá, esa lengua que aspira a la objetividad, a la neutralidad y a la universalidad y que intenta, por tanto, el borrado de todo trazo subjetivo, la indiferencia tanto en lo que se refiere al hablante/escritor como en lo que se refiere al oyente/lector.

Y lo que quiero decirte, por último, es que necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo.

3. La educación y la experiencia de la finitud

Una pedagogía de la finitud parte de la idea de que los seres humanos somos ineludiblemente seres *en* el mundo y, por lo mismo, *con* los demás, *para* los demás y *frente* a los demás. Es lo que quiero expresar con el término *situación*. Querámoslo o no, cada uno de nosotros es ineludiblemente un ser *en situación* y, por lo mismo, *en relación* con los otros. En otros lugares ya he manifestado la firme convicción de que los seres humanos no pueden eludir su “condición adverbial”. Esto significa que las situaciones son el espacio y el tiempo (quizá deberíamos escribir en plural “espacios y tiempos”) en los que vivimos, pensamos, actuamos, nos relacionamos, nos experimentamos como seres corpóreos. No hay, ni podrá haber nunca, una especie de “situación en general” o “en abstracto”, como tampoco puede existir “el Hombre” o “la Mujer”, o incluso “el Bien” o “la Belleza”, o “la Justicia”. El “Yo puro” no existe, como no existe la “Razón pura”.

El punto de partida de una pedagogía de la finitud como la que intento esbozar radica en los seres humanos de carne y hueso que, para decirlo con Unamuno, nacen, viven, sufren y mueren, sobre todo mueren. Hombres y mujeres son seres corpóreos o, si se prefiere, seres *situados* y *situándose* (Rombach, 2004). No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. Es por esta razón que resulta inseparable la *situación* de la *interpretación*. Precisamente porque la situación es ineludible, porque no hay “pureza” en la vida humana, porque “no hay texto sin contexto”, nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua.